# ظاهرة استجداء الثناء

# Övgü Dilenciliği Fenomeni

## تحليل تكاملي في أخلاقيات المعلم ودوافعه

## Öğretmen Etiği ve Motivasyonlarında Bütünleşik Bir Analiz




عبدُ العَظِيم بَدْرَان

Abdulazim Bedran



إسطنبول 2026

İstanbul 2026

ANALITIK BÜTÜNLEŞIK ÇALIŞMA دراسة تحليلية تكاملية

# ظاهرة استجداء الثناء في البيئات التعليمية

## تحليل تكاملي بين الدوافع النفسية، والأخلاقيات المهنية، والتشوهات البيداغوجية

# Eğitim Ortamlarında Övgü Dilenciliği Olgusu

## Psikolojik Güdüler, Mesleki Etik ve Pedagojik Bozulmalar Üzerine Bütünleşik Bir Analiz

Abdülazim Bedran
Öğretim Görevlisi — İlahiyat Fakültesi, İstanbul Üniversitesi

عبدالعظيم بدران
مدرس مساعد بكلية الإلهيات، جامعة إسطنبول

**Anahtar Kelimeler الكلمات المفتاحية**
الدوافع الخارجية / Dışsal Motivasyon · استجداء الثناء / Övgü Dilenciliği · الأخلاقيات المهنية / Mesleki Etik · نظرية التقرير الذاتي / Öz-Belirleme Kuramı · المنّ والأذى / Başa Kakma ve İncitme · بيداغوجيا المتعلم / Öğrenen Pedagojisi

## Abstract

This paper investigates the phenomenon of "praise-seeking" among certain educational practitioners—a pattern of behavior in which teachers compulsively and repeatedly demand verbal recognition and commendation from their learners. The study treats this phenomenon not as a passing individual quirk, but as a complex symptom potentially reflecting a dysfunction in motivational systems, an erosion of professional ethics, and a distortion of the pedagogical relationship.

The study adopts a multidisciplinary analytical methodology, integrating Self-Determination Theory in psychology, educational ethics in Islamic pedagogical thought, and contemporary models of educational criticism. Drawing on these three frameworks, it develops a conceptual model that explains the phenomenon and proposes alternative criteria for evaluating professional competence—criteria grounded in measurable learner autonomy and independent learning outcomes.

## ملخص

تبحث هذه الورقة في ظاهرة "استجداء الثناء" من قبل بعض الممارسين التربويين، وهي ممارسة تسعى إلى انتزاع اعتراف لفظي وإشادة من المتعلمين بشكل قسري ومتكرر. تتجاوز الدراسة النظرة إلى هذه الظاهرة كسلوك فردي عابر، لتفحصها كعَرَضٍ مُركّبٍ قد يعكس خللًا في أنظمة الدوافع، وتآكلًا في الأخلاقيات المهنية، واختلالًا في العلاقات البيداغوجية.

تعتمد الدراسة منهجية تحليلية متعددة التخصصات، تدمج بين منظور نظرية التقرير الذاتي في علم النفس، وأخلاقيات التعليم في الفكر التربوي الإسلامي، ونماذج النقد التربوي المعاصر، بهدف بناء إطار مفاهيمي يفسر هذه الظاهرة ويقترح معايير بديلة لتقييم الكفاءة المهنية قائمة على مخرجات التعلم المستقلة.

## Öz

Bu makale, bazı eğitim uygulayıcıları tarafından sergilenen "övgü dilenciliği" olgusunu incelemektedir. Bu davranış, öğrenenlerden zorlayıcı ve tekrarlayan bir şekilde sözlü takdir ve övgü koparma pratiğidir. Çalışma, bu olguyu bireysel geçici bir davranış olarak ele almanın ötesine geçerek, onu motivasyon sistemlerinde bir bozulma, mesleki etikte bir aşınma ve pedagojik ilişkide bir dengesizlik olarak okumayı amaçlayan karmaşık bir semptom olarak incelemektedir.

Makale, Öz-Belirleme Kuramı (ÖBK), İslam eğitim düşüncesindeki mesleki etik ilkeleri ve çağdaş pedagojik eleştiri modellerini bütünleştiren disiplinlerarası bir analitik metodoloji benimsemektedir. Nihai amaç, bu olguyu açıklayan kavramsal bir çerçeve oluşturmak ve mesleki yeterliliği değerlendirmek için bağımsız öğrenme çıktılarına dayalı alternatif ölçütler önermektir.





*الشكل ١ : ثلاثة أبعاد تحليلية تتقاطع في مركز التحليل التكاملي للظاهرة*

*Şekil 1 : Üç analitik boyut — bütünleşik analizin merkezi kesişimde buluşur*

## Giriş

Çağdaş eğitim ortamları, öğreten ve öğrenen arasındaki ilişkinin yönetiminde çeşitli davranış örüntülerine tanıklık etmektedir. Bu örüntüler arasında, bazı eğitim uygulayıcılarının öğrenenlerden sürekli ve doğrudan takdir ve övgü talep etme yönündeki davranışları dikkat çekicidir. Kendiliğinden gelişen mesleki takdirin ötesine geçen ve "övgü dilenciliği" olarak adlandırılabilecek bu pratik, imadan açık talebe, bireysel ricalardan sınıf içi etkinliklerde ve kamusal törenlerde kurumsallaşmaya kadar değişen biçimler alabilir.

Bu makale, olguyu yalnızca ahlaki vaaz veren bir perspektiften değil, eğitim psikolojisi, mesleki etik ve eleştirel pedagojik çalışmaların araçlarını kullanan bütünleşik bir yaklaşımla analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, bu davranışın yalnızca yüzeysel bir belirti olmadığını; öğretenin motivasyon yapısındaki bir dönüşümün potansiyel bir göstergesi veya mesleki boşluklar için telafi edici bir mekanizma olarak okunabileceğini varsayar.

Bu bağlamda makale şu merkezi soruya yanıt arar: Övgü dilenciliği olgusu, psikolojik, etik ve mesleki boyutların entegrasyonu ışığında nasıl anlaşılabilir? Ve eğitim performansının değerlendirilmesinin dayanması gereken alternatif ölçütler nelerdir?

## مقدمة

تشهد البيئات التعليمية المعاصرة أنماطًا سلوكية متباينة في إدارة العلاقة بين المعلم والمتعلم .من بين هذه الأنماط، تبرز سلوكيات لبعض الممارسين التربويين تنحو نحو طلب الاعتراف والثناء من المتعلمين بشكل متكرر ومباشر، متجاوزةً التقديرَ المهني العفوي إلى ما يمكن وصفه بـ" استجداء المديح ."هذه الممارسة، التي قد تتخذ أشكالًا متفاوتة الحدّة، من التلميح إلى التصريح، ومن الطلب الفردي إلى المأسسة الجمعية في الفعاليات الصفية والمناسبات العامة، تستدعي فحصًا علميًا دقيقًا.

تسعى هذه الورقة إلى تحليل الظاهرة لا من منظور أخلاقي وعظي فحسب، بل عبر مقاربة تكاملية تستثمر أدوات من علم النفس التربوي، والأخلاقيات المهنية، والدراسات البيداغوجية النقدية .تفترض الدراسة أن هذا السلوك ليس مجرد عارض سطحي، بل قد يُقرأ كدالة محتملة على تحولات في بنية الدافعية لدى المعلم، أو كآلية تعويضية عن فجوات مهنية، وأن آثاره تتجاوز شخص المعلم لتطال ديناميكيات التعلم واستقلالية المتعلم.

وعليه، تسعى الورقة للإجابة عن سؤال مركزي : كيف يمكن فهم ظاهرة استجداء الثناء في ضوء تكامل الأبعاد النفسية والأخلاقية والمهنية؟ وما المعايير البديلة التي ينبغي أن يقوم عليها تقييم الأداء التربوي؟




*الشكل ٢ : ديناميكية الطلب والتراجع — الأثر السلبي لاستجداء الثناء على علاقة التعلم*

*Şekil 2: Talep ve geri çekilme dinamiği — övgü dilenciliğinin öğrenme ilişkisine olumsuz etkisi*

## الإطار النظري والتحليلي

## Kuramsal ve Analitik Çerçeve

### ١ · البُعد النفسي : قراءة من منظور نظرية التقرير الذاتي

### 1 · Psikolojik Boyut: Öz-Belirleme Kuramı Perspektifinden Bir Okuma

يقدم إطار "نظرية التقرير الذاتي "التي طورها ديسي وريان (Deci & Ryan, 1985) مدخلاً مفيدًا لفهم هذه الظاهرة. تُميّز النظرية بين نوعين رئيسيين من الدوافع: الدوافع الداخلية التي تنبع من الاستمتاع بالنشاط ذاته والاهتمام الأصيل به، والدوافع الخارجية التي تستهدف تحقيق نتائج منفصلة عن النشاط، كالمكافآت المادية، أو الثناء، أو تجنب العقاب. تؤكد أدبيات النظرية أن السلوكيات المنطلقة من دوافع داخلية مؤتمتة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بإنتاجية أعلى، ورفاه نفسي أكبر، وإبداع أكثر استدامة (Ryan & Deci, 2020).

في السياق التعليمي، بينت دراسات حديثة أن جودة أداء المعلم ومرونته في مواجهة التحديات الصفية ترتبط إيجابًا بقوة دوافعه الذاتية الداخلية،

Deci ve Ryan (1985) tarafından geliştirilen "Öz-Belirleme Kuramı" (ÖBK), bu olguyu anlamak için faydalı bir giriş noktası sunar. Kuram, iki ana motivasyon türü arasında ayrım yapar: Etkinliğin kendisinden alınan zevk ve özgün ilgiden kaynaklanan içsel motivasyon ile maddi ödüller, övgü veya cezadan kaçınma gibi etkinlikten ayrı sonuçlara ulaşmayı hedefleyen dışsal motivasyon. ÖBK literatürü, içsel motivasyonla başlatılan davranışların daha yüksek üretkenlik, daha fazla psikolojik iyi oluş ve daha sürdürülebilir yaratıcılıkla güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu vurgular (Ryan & Deci, 2020).

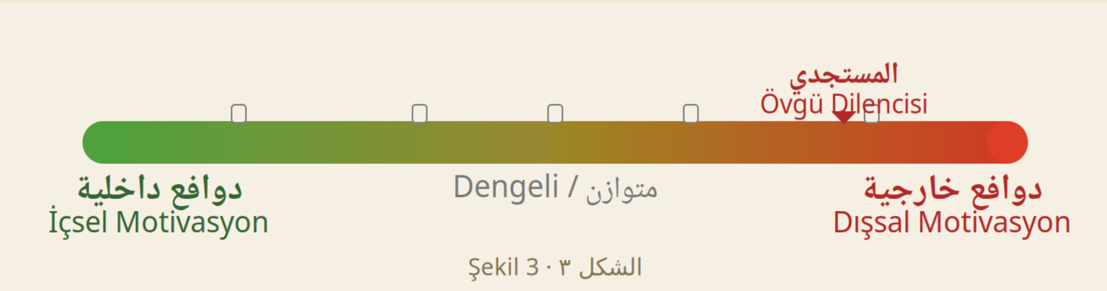
Eğitim bağlamında, son araştırmalar, bir öğretmenin performans kalitesini ve sınıf içi zorluklarla başa çıkma esnekliğinin, öğrenci gelişimine duyulan tutku ve bilgi konusuna duyulan ilgi gibi özerk içsel motivasyonunun

gücüyle pozitif yönde ilişkili olduğunu; buna karşın dışsal motivasyonların aşırı baskınlığının ise daha düşük kaliteli mesleki sonuçlarla bağlantılı olduğunu göstermiştir (Kulakow & Jentsch, 2025).

Bu perspektiften bakıldığında, "övgü dilenciliği" davranışı, motivasyon sistemindeki bir bozukluğun tezahürü olarak analiz edilebilir. Öğretenin odağı, eğitim eyleminin içsel değerinden dışsal bir getirinin peşine düşmeye kaydığında, bu, içsel motivasyonun dışsal motivasyon lehine gerilediğine işaret eder. Bu dönüşüm, bazı analizlere göre, altta yatan bir yetersizlik duygusunu veya gerçek eğitim etkisindeki bir boşluğu örtbas etmek için bilinçsizce devreye sokulan bir "telafi edici mekanizma" olarak da görülebilir (Kunter & Holzberger, 2014).

كالشغف بنمو الطلبة والاهتمام بالمادة المعرفية، بينما يرتبط الهيمنةُ المفرطة للدوافع الخارجية بنتائج مهنية أقل جودة (Kulakow & Jentsch, 2025).

من هذا المنظور، يمكن تحليل سلوك "استجداء الثناء" بوصفه تمظهرًا لخلل في نظام الدوافع . فحين يتحول تركيز المعلم من القيمة الذاتية للفعل التعليمي إلى السعي وراء مردود خارجي، فإن ذلك يشير إلى تراجع الدافع الداخلي .وهذا التحول يمكن النظر إليه، وفق بعض التحليلات، كـ"آلية تعويضية "قد تُستدعى لا شعوريًا للتغطية على إحساس كامن بعدم الكفاءة أو فجوة في الأثر التعليمي الحقيقي (Kunter & Holzberger, 2014).




*الشكل ٣ : طيف الدوافع من الداخلية إلى الخارجية — موضع المعلم المستجدي*

*Şekil 3: İçselden dışsala motivasyon spektrumu — övgü dilencisi öğretenin konumu*

| 2 · Etik Boyut: İslam Eğitim Düşüncesinde Karşılık Beklentisinin Eleştirisi | ٢ · البُعد الأخلاقي: نقد الرغبة في العِوَض في الفكر التربوي الإسلامي |
| --- | --- |

İslam ahlak ve eğitim geleneği, öğretme eylemi karşılığında manevi bir bedel (teşekkür ve övgü) talep etme fikrini eleştirmek için zengin bir çerçeve sunar. Bu eleştiri, eğitim faaliyetinin temeli olarak "ihlas" (samimiyet) ilkesinden ve veren ile alan arasındaki ilişkiyi bozan "başa kakma ve incitme" (el-menn ve'l-ezâ) kavramından ayrı düşünülemez. Eğitimcinin ahlakına dair analizinde, Ebu Hamid el-Gazzâlî, temel bir ödevi şöyle vurgular:

يقدم التراث الأخلاقي والتربوي الإسلامي إطارًا ثريًا لنقد فكرة طلب العِوَض المعنوي (الشكر والثناء) على فعل التعليم. لا ينفصل هذا النقد عن مبدأ "الإخلاص" كأساس للعمل التربوي، وعن مفهوم "المنّ والأذى" كمفسدين لطبيعة البذل. في تحليله لأخلاقيات المعلم، يؤكد أبو حامد الغزالي على واجب أساسي وهو:

"Şeriat sahibine (Allah'ın salât ve selâmı üzerine olsun) uymak; ilim öğretme karşılığında bir ücret talep etmemek, bununla bir karşılık ve teşekkür beklememek; bilakis Allah Teâlâ'nın rızası için ve O'na yakınlaşma arzusuyla öğretmek; kendisi için onlar üzerinde bir minnet görmemek –her ne kadar minnet onlar üzerine gerekli olsa da– bilakis fazileti onlarda bilmek; zira onlar kalplerini, Allah Teâlâ'ya yakınlaşmak üzere ilimlerin ekilmesi için arındırmışlardır..."

Kaynak: İhyâu Ulûmi'd-Dîn, Dâru'l-Ma'rife, Beyrut, t.y., (C.1, s.56).

"أن يقتدى بصاحب الشرع صلوات الله عليه وسلامه فلا يطلب على إفادة العلم أجراً ولا يقصد به جزاء ولا شكراً بل يعلم لوجه الله تعالى وطلباً للتقرب إليه ولا يرى لنفسه منة عليهم وإن كانت المنة لازمة عليهم بل يرى الفضل لهم إذ هذبوا قلوبهم لأن تتقرب إلى الله تعالى بزراعة العلوم فيها"...

«إحياء علوم الدين»، دار المعرفة، بيروت، د ت، (ج1/ ص56).

Bu kurucu metin, basit bir ahlaki nasihatin ötesine geçerek, özünde yatay bir pedagojik ilişki tesis eder. Bu ilişkinin temelinde, öğretimin bir lütuf değil, bir yetkinleştirme eylemi olduğu ve öğrenenin öğretene kişisel bir minnet borcu olmadığı, aksine her ikisinin bilgide ortaklaşa bir ilişki içinde olduğu fikri yatar.

هذا النص المؤسِّس يتجاوز مجرد النصيحة الأخلاقية ليؤسس لعلاقة بيداغوجية أفقية في جوهرها، قوامها أن التعليم فعلُ تمكينٍ لا إحسانٍ يُرتجى له جزاء، وأن المتعلم ليس مدينًا بتبعية شخصية للمعلم، بل هما معًا في علاقة تشاركية في

المعرفة.

إن تحول هذه العلاقة إلى نمط قسري يتطلب إعلانًا متكررًا بالولاء والامتنان يُخرج الفعل التربوي من إطار " الرسالة "إلى فضاء" المقايضة الاجتماعية"، مما يُعد خروجًا على المبادئ المؤسسة للأخلاقيات المهنية في التعليم كما صاغها هذا التراث.

Bu ilişkinin, tekrarlayan bir sadakat ve minnettarlık ilanını zorunlu kılan zorlayıcı bir kalıba dönüşmesi, eğitim eylemini "misyon" çerçevesinden çıkarıp "sosyal takas" alanına taşır ki bu, bu geleneğin formüle ettiği şekliyle eğitimdeki mesleki etiğin kurucu ilkelerinden bir sapma olarak değerlendirilir.




*الشكل ٤ : ميزان الرسالة المتوازن في مقابل ميزان المقايضة المختلّ*

*Şekil 4: Dengeli misyon terazisi ile dengesiz takas terazisinin karşılaştırması*

## ٣ · البُعد المهني والبيداغوجي : تشويه المناهج وإعاقة الاستقلالية

## 3 · Mesleki ve Pedagojik Boyut: Müfredatın Bozulması ve Özerkliğin Engellenmesi

لا تقتصر آثار هذه الظاهرة على الجانب الداخلي للمعلم، بل تمتد لتشمل صميم العملية التعليمية، وذلك في تجلّيين رئيسيين على الأقل:

Bu olgunun etkileri, öğretenin iç dünyasıyla sınırlı kalmayıp, en az iki temel tezahürle eğitim sürecinin özüne kadar uzanır:

- ◆ **تسييس المحتوى لصالح ذات المعلم (المنهج المتمركز حول الذات):** في صيغها المتطرفة، قد تؤدي هذه النزعة إلى إدماج المعلم

- ◆ **Öğretenin Şahsı Lehine Müfredatın Siyasallaştırılması (Ben-Merkezci Müfredat):** Bu eğilim, en uç biçimlerinde, öğretenin kişisel başarılarının, kendisini öven metinlerin veya otobiyografisinin

لإنجازاته الشخصية، أو نصوص الثناء عليه، أو سيرته الذاتية كجزء إلزامي من المادة التعليمية . يُمثل هذا النمط "هدرًا معرفيًا" وخرقًا صريحًا لمعايير حيادية المنهج، الذي ينبغي أن يُصمم لخدمة كفايات المتعلم، لا لتعظيم صورة المعلم.

◆ **إنتاج الامتثال بدل الفاعلية :** باستغلال فارق القوة في العلاقة التعليمية، قد يتحول الطالب من متعلم فاعل إلى أداة في "مسرحة تعليمية" الهدف منها إنتاج خطاب ثناء يُستخدم كدليل إثبات مزعوم للكفاءة. هذا السلوك يُنتج ما يمكن تسميته "تعليمًا بنكيًا عاطفيًا"، يُدرّب المتعلمين على الممارسات الاحتفالية والمداهنة، وهو نقيض تربية المفكر الناقد والمستقل التي دافع عنها فريري (Freire, 1970) .

eğitim materyalinin zorunlu bir parçası haline getirilmesine yol açabilir. Bu tür bir pratik, müfredatın tarafsızlık standartlarının açık bir ihlali ve bir tür "akademik israf"tır; zira müfredat, öğretenin imajını yüceltmek için değil, öğrenenin yetkinliklerine hizmet etmek üzere tasarlanmalıdır.

◆ **Faillik Yerine Uyum Üretimi:** Eğitim ilişkisindeki güç farkını istismar ederek, öğrenen, etkin bir öğrenci olmaktan çıkarılıp, yeterliliğin sözde bir kanıtı olarak kullanılacak bir övgü söylemi üretmeyi amaçlayan bir "eğitim tiyatrosu"nda piyon haline getirilebilir. Bu, öğrenenleri riyetkârlığa ve törensel pratiklere alıştıran ve Paulo Freire'nin (1970) "bankacı eğitim modeli"ne yönelik eleştirisinin tam karşıtı olan, eleştirel ve bağımsız düşünürün yetiştirilmesini baltalayan bir tür "duygusal bankacı eğitim"dir.




*الشكل ٥ : التعليم البنكي العاطفي — إيداع عملات الثناء بدلًا من المعرفة (فريري، ١٩٧٠)*

*Şekil 5: Duygusal bankacı eğitim — bilgi yerine övgü parası yatırılıyor (Freire, 1970)*

## 4 · Sosyal ve Psikolojik Genişletilmiş Boyut: Uyum, Sahte Uzlaşma ve Özgürlükten Kaçış

Olgunun analizi, doğal olarak daha derin sosyal ve psikolojik boyutlara uzanmaktadır; bu boyutlar, övgü dilenciliğinin ancak grup dinamikleri ve eğitim kurumunun sosyal yapısı bağlamında anlaşılabileceğini ortaya koymaktadır.

### a. Sahte Uzlaşma ve Abilene Paradoksu

Harvey, "Abilene Paradoksu" üzerine kurucu çalışmasında, grupların gerçek uzlaşmalarını yönetmekte yetersiz kaldığında ortaya çıkan organizasyonel bir olguyu tespit etmektedir: Bireyler gerçekte istemedikleri kararlar alırlar. Harvey şu sonuca varmıştır: "Organizasyonlar, gerçekte yapmak istedikleriyle çelişen eylemler gerçekleştirir ve böylece ulaşmaya çalıştıkları hedefleri bizzat çürütür" (Harvey, 1974, s. 63). Eğitim bağlamında, övgü dilenciliği bu dinamiği mükemmel biçimde somutlaştırır: Öğrenciler sonuçlardan korktukları için gerçekte hissetmedikleri bir takdiri dışa vururlar; bu da akademik güveni çökerten ve eğitim kurumunun ihtiyaç duyduğu dürüst geri bildirimi engelleyen bir "biçimsel uzlaşma"ya yol açar.

### b. Otomatik Uyum ve Mesleki Kimlik Krizi

Erich Fromm, "otomatik uyum" analizinde, övgü dilencisi öğretmenin tam olarak cisimleştirdiği psikolojik bir mekanizmayı şu sözlerle tanımlar: "Birey, kendi olmaştan vazgeçer; kültürel kalıpların kendisine sunduğu kişilik tipini bütünüyle benimser ve böylece herkes gibi ve herkesin ondan beklediği gibi olmaya başlar" (Fromm, 1941/2001, s. 184). Öğreten, gerçek eğitimsel etkisinden uzaklaşıp "sevilen ve övülen"

## 4 · البُعد الاجتماعي والنفسي الموسَّع: الامتثال والاتفاق الزائف والهروب من الحرية

يمتد تحليل الظاهرة بطبيعة الحال إلى أبعاد اجتماعية ونفسية أعمق، تكشف أن استجداء الثناء لا يُفهم إلا في سياق ديناميكيات المجموعة والبنية الاجتماعية للمؤسسة التعليمية.

### أ. الاتفاق الزائف ومفارقة أبيلين

رصد هارفي في دراسته المؤسِّسة عن "مفارقة أبيلين" ظاهرةً تنظيميةً دقيقةً تتجلى حين تعجز المجموعات عن إدارة اتفاقها الحقيقي، فتتخذ قرارات تتعارض مع ما يريده أفرادها فعلاً. وقد خلص إلى أن "المنظمات كثيراً ما تتخذ إجراءات تتناقض مع ما تريد فعله حقاً، وتُجهض بذلك الأهداف ذاتها التي تسعى إلى تحقيقها" (Harvey, 1974, p. 63). وفي السياق التعليمي، يُجسِّد استجداء الثناء هذه الديناميكية بامتياز: فالطلاب يُبدون إشادةً لا يشعرون بها حقاً، خشية العواقب، فينتج "توافق صوري" يُفضي إلى انهيار الثقة الأكاديمية، ويُعطِّل أثرَ التغذية الراجعة الصادقة التي تحتاجها المؤسسة التعليمية.

### ب. الامتثال الآلي وأزمة الهوية المهنية

وصف إيريك فروم في تحليله لـ"الامتثال الآلي" آليةً نفسيةً يُجسِّدها المعلم المستجدي تمام التجسيد: "يكفُّ الفرد عن أن يكون هو نفسه؛ فهو يتبنى كلياً نوع الشخصية الذي تعرضه عليه الأنماط الثقافية، فيصبح تماماً مثل الآخرين وكما يتوقعون منه أن يكون" (Fromm, 1941/2001, p. 184). فحين يتحوَّل المعلم عن أثره التعليمي الحقيقي إلى أداء الدور المتوقَّع من "المحبوب المُثنَى عليه"، يخسر استقلاليته المهنية ويُصبح أسيرَ الصورة التي صنعها الآخرون له.

beklenen rolünü sergilemeye başladığında, mesleki bağımsızlığını kaybeder ve başkalarının onun için inşa ettiği imgenin esiri olur.

### c. Ahlaki Gelişim Eksikliği ve Biçimsel İtaat Ölçütü

Kohlberg’in ahlaki gelişim çerçevesi tamamlayıcı bir bakış açısı sunar: “Geleneksel düzey”de bireyler doğruyu, bağımsız ahlaki ilkelerden ziyade hâkim normlara ve grup beklentilerine uymakla ilişkilendirirler (Kohlberg, 1981). Buna göre, öğrencilerin zorla koparılan göstermelik övğüyü bir kurumsal baskı olarak değil saygı borcu olarak kabullenmesi ve öğretim arkadaşlarının bu pratiği “mesleki âdet” olarak benimsemesi, eğitim kurumu içinde kolektif ahlaki gelişimdeki bir eksikliğin dışa vurumundan başka bir şey değildir. Eğitimsel meydan okuma bu noktada iki yünlü hâle gelir: Bireysel davranışı değiştirmek ve ahlaki açıdan olgun bir kurumsal kültür inşa etmek.

### d. İslam Geleneği: Hakkını Almak Meşru, Zillete Düşmek Yerilmiştir

Bu sosyal ve psikolojik boyutların İslam geleneğindeki yansıması açıktır. Fahreddin er-Rāzī, Şura suresi 39. ayeti tefsir ederken, zulme karşı hakını almak — ki bu meşru bir haktır — ile zalimin zulmüne boyun eğmek arasında bir ayrım yapar; ikincisi, toplumsal dengelerin bozulmasına yol açar. Bu ayrım, övğü dilenciliğiyle sessizce yüzleşilmediğinde çevrenin ödediği kolektif bedele ışık tutar: Çünkü bu olgugya ilişkin susmak — ister idare etme, ister korku nedeniyle olsun — kurumsal dengesizliği pekiştirir ve kalıcı kılar (er-Rāzī, Mefātīḥü l-Gayb, c. 27, Şûrā 39. ayet tefsiri).

### ج. قصور النمو الأخلاقي ومعيار الطاعة الشكلية

يُقدِّم إطار كولبرج للنمو الأخلاقي رؤيةً تكميليةً مفيدة: ففي ‘‘المستوى التقليدي’’ يربط الأفراد الصواب بالامتثال للأعراف السائدة وتوقعات المجموعة، لا بمبادئ أخلاقية مستقلة (Kohlberg, 1981). وعلى هذا، فإن قبول طلاب الثناء الصوري المنتَزع منهم بوصفه واجبَ الاحترام وليس ضغطاً مؤسسياً، وكذلك قبول زملاء التدريس لهذه الممارسة بوصفها ‘‘عرفاً مهنياً’’، ليس إلا تعبيراً عن قصور في مراحل النمو الأخلاقي الجمعي داخل المؤسسة التعليمية. ويغدو التحدي التربوي حينئذٍ مزدوجاً: تغيير السلوك الفردي، وبناء ثقافة مؤسسية ناضجة أخلاقياً.

### د. التراث الإسلامي: الانتصار حق والذل مذموم

ولهذه الأبعاد الاجتماعية والنفسية صدىً واضح في التراث الإسلامي؛ إذ يُفرِّق الفخر الرازي في تفسيره لسورة الشورى (الآية 39) بين الانتصار من البغي — وهو حق مشروع — وبين الاستسلام لظلم الظالم الذي يؤدي إلى إفساد الموازين الجمعية. وهذا التمييز يُلقي ضوءاً على الثمن الجمعي الذي يدفعه المحيطون حين لا يُواجَه استجداء الثناء: فالصمت عن الظاهرة — مداراةً أو خشيةً — يُكرِّس الخلل المؤسسي ويُرسِّخه (الرازي، مفاتيح الغيب، ج 27، تفسير الشورى 39).

## Tartışma: Alternatif Bir Değerlendirme Modeline Doğru

Yukarıdaki bütünleşik analiz, yapısal bir sorunu ortaya koymaktadır: Eğitim performansının değerlendirilmesi, talep edilen teşekkür ve övgü gösterilerine indirgendiğinde, değerlendirme, biçimsel hitabeti eğitimsel özün üzerinde ödüllendiren boş bir ritüele dönüşür. Bu nedenle makale, birbiriyle bağlantılı iki ilkeye dayanan alternatif bir değerlendirme modeli önermektedir:

- **Kişisel Sadakat Olarak Değil, Kurumsal İklim Olarak Takdir:** Takdir, herhangi bir insani meslekte asli bir değerdir. Kritik fark, takdirin, öğretenin kişisel bir ihtiyacını karşılamak için yönlendirilen ve dayatılan dikey bir ritüel değil; yatay, gönüllü ve kurumsal bir dinamik (öğrencilerden, meslektaşlardan ve yönetimden bilimsel olarak tasarlanmış performans anketleri yoluyla) olması gerektiğidir.
- **Çıktı Temelli Kriterler:** Bir öğretmenin etkililiğinin gerçek ölçütü, alkışın yoğunluğunda değil, öğreneni yetkinleştirmenin ölçülebilir kanıtında yatar. Bu, şu göstergelerde somutlaşır: öğrencilerde eleştirel düşünmenin gelişimi, bilgiyi bağımsız olarak kullanabilme yetenekleri, öğrenmenin etkisinin yeni bağlamlara aktarılması ve öğretenin doğrudan rehberliğine olan ihtiyaçlarının kademeli olarak azalması. Bu göstergeler, en kalıcı nesnel takdirdir.

## مناقشة : نحو نموذج تقييمي بديل

يكشف التحليل التكاملي السابق عن إشكالية بنيوية :حين يُختزل تقييم الأداء التعليمي في شهادات الشكر والثناء المستجلبة، يتحول التقييم إلى طقس فارغ يكافئ المظهرية الخطابية على الجوهر التعليمي .لذلك، تقترح الورقة نموذجًا تقييميًا بديلاً يرتكز على مبدأين مترابطين:

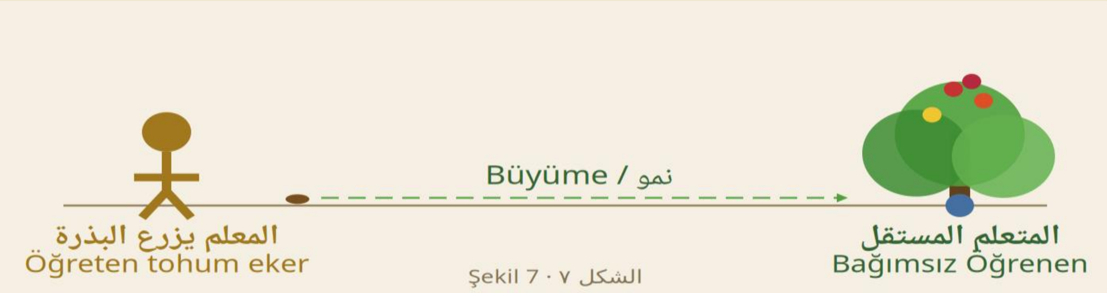
- **الامتنان كمناخ مؤسسي، لا كولاء شخصي :** التقدير قيمة أصيلة في أي مهنة إنسانية . الفرق الحاسم هو أن يكون التقدير ديناميكية مؤسسية أفقية طوعية (من طلبة، زملاء، وإدارة عبر استبيانات أداء مصممة علميًا)، لا طقسًا عموديًا موجهًا ومفروضًا من المعلم لتلبية حاجة ذاتية.
- **المعيارية المبنية على المخرجات :** المقياس الحقيقي لفاعلية المعلم لا يكمن في حجم التصفيق، بل في الدليل القابل للقياس على تمكين المتعلم. يتجسد هذا في مؤشرات مثل: نمو التفكير النقدي لدى الطلبة، وقدرتهم على التوظيف المستقل للمعرفة، وانتقال أثر التعلم إلى سياقات جديدة، واستغناؤهم التدريجي عن التوجيه المباشر. هذه المؤشرات هي "الاعتراف" الموضوعي الأبقى.




*الشكل ٦ : نموذج الثناء المُبهَت مقابل نموذج الأثر المضيء — ما يُقاس يُنجز*

*Şekil 6: Soluk övgü modeli ile parlak etki modeli — ölçülen başarılır*

| Sonuç | خاتمة |
| --- | --- |




*الشكل ٧ : المعلم يزرع البذرة، والمتعلم ينبت مستقلًا — غاية التعليم الحقيقية*

*Şekil 7: Öğreten tohum eker, öğrenen bağımsızca filizlenir — gerçek eğitimin amacı*

Bu makale, eğitim ortamlarındaki övgü dilenciliği olgusunun, bireysel bir zaaf olmanın ötesine geçen bütünleşik bir analizini sunmuştur. Öz-Belirleme Kuramı perspektifinden, içsel motivasyonun gerilemesinin bir göstergesi olarak anlaşılabilir. İslam etiği perspektifinden ise, ilim emanetine aykırı ve bilgiye dayalı verme ilişkisini bozan bir pratiktir. Mesleki çerçevede ise, bu pratik müfredatı bozmakta ve eğitimin temel hedefini –bağımsız ve etkin bir öğrenen inşa etmeyi– sekteye uğratmaktadır.

**Çalışma, "övgü talep etme" kültüründen "etkiyi ölçme" kültürüne geçişin yalnızca ahlaki bir düzeltme değil, aynı zamanda eğitimin kalitesini ve sürdürülebilirliğini garanti altına alan mesleki ve bilimsel bir zorunluluk olduğu sonucuna varmaktadır.**

قدمت هذه الورقة تحليلًا تكامليًا لظاهرة استجداء الثناء في البيئات التعليمية، متجاوزةً النظرة الفردانية إليها .من منظور نظرية التقرير الذاتي، يمكن فهمها كعلامة على تراجع الدافعية الداخلية .ومن منظور الأخلاقيات الإسلامية، هي ممارسة تتعارض مع أمانة العلم وتُفسد علاقة البذل المعرفي .وفي الإطار المهني، تُشوه هذه الممارسة المناهج وتُجهض هدف التربية الجوهري :بناء متعلم مستقل وفاعل.

**تخلص الدراسة إلى أن التحول من ثقافة "طلب الثناء" إلى ثقافة "قياس الأثر" ليس مجرد تصحيح أخلاقي، بل هو ضرورة مهنية وعلمية تضمن جودة التعليم واستدامته.**

## Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, kavramsal ve kuramsal analizle sınırlı olup doğrudan alan veya deneysel veri sunmamaktadır. Bunun yanı sıra, alıntılanan kanıtlar ağırlıklı olarak Batı akademik bağlamlarından ve klasik İslam kaynaklarından alınmıştır; bu durum, bulgularını farklı kültürel ve kurumsal özelliklere sahip eğitim ortamlarına genelletilebilirliği konusunda ihtiyatı gerektirmektedir. Önerilen kavramsal çerçeveyi sınamak amacıyla nicel ve nitel yöntemler kullanan gelecek araştırmalarının bu boşluğu doldurması umulmaktadır.

## Çıkar Çatışması Beyanı

Yazar, bu makaleyle ilgili herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

## حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على التحليل المفاهيمي النظري، ولا تقدم بيانات ميدانية أو تجريبية مباشرة. فضلًا عن ذلك، فإن الأدلة المستشهد بها مستقاة أساسًا من سياقات أكاديمية غربية وإسلامية كلاسيكية، مما يستدعي الحذر في تعميمها على بيئات تعليمية ذات خصائص ثقافية ومؤسسية مغايرة. ويُؤمَل أن تُسهم دراسات مستقبلية بمنهجيات كمية ونوعية في اختبار الإطار المفاهيمي المقترح واختبار صلاحيته التجريبية.

## تصريح تضارب المصالح

يُصرّح المؤلف بعدم وجود أي تضارب في المصالح المتعلقة بهذه الورقة البحثية.

| Kaynakça | المراجع |
| --- | --- |


القرآن الكريم. Kur'ân-ı Kerîm.

الغزالي، أبو حامد محمد. (ت. ٥٠٥هـ/١١١١م). *إحياء علوم الدين*. دار المعرفة. / el-Gazzâlî, E. H. (ö. 505 H./1111 CE). *İhyâu Ulûmi'd-Dîn*. Dâru'l-Ma'rife.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* Plenum Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed.* Herder and Herder. (Türkçesi: *Ezilenlerin pedagojisi,* Ayrıntı Yayınları, 1995).

Kulakow, S., & Jentsch, A. (2025). Mixed motivational regulation: Latent profile analyses of self-determined motivation and their consequences for behavioral outcomes. *Social Psychology of Education, 28*(1), 1–22. https://doi.org/10.1007/s11218-025-10140-7

Kunter, M., & Holzberger, D. (2014). Loving teaching: Research on teachers' intrinsic orientations. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher motivation: Theory and practice* (pp. 83–99). Routledge.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61,* Article 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers’ emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 15*(4), 327–358. https://doi.org/10.1023/A:1026131715856

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 835–854. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0

Pelletier, L. G., & Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers’ interpersonal behaviour in the classroom. *Theory and Research in Education, 7*(2), 174–183. https://doi.org/10.1177/1477878509104326

Harvey, J. B. (1974). The Abilene Paradox: The management of agreement. *Organizational Dynamics, 3*(1), 63–80.

Fromm, E. (2001). *Escape from freedom* (p. 184). Henry Holt. (Original work published 1941)

Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development, Vol. I: The philosophy of moral development* (pp. 409–412). Harper & Row.

ملحق

تعريف بالعلماء الذين وردت أسماؤهم ضمن البحث

فيما يلي نبذة تعريفية موجزة وثنائية اللغة (العربية والتركية) بأبرز المفكرين والعلماء الذين تم الاعتماد على أطرهم ونظرياتهم في هذه الدراسة:

Ek

Araştırmada Adı Geçen Bilim İnsanlarının Tanıtımı

Aşağıda, bu çalışmada çerçeve ve kuramlarına başvurulan önde gelen düşünür ve bilim insanlarının iki dilli (Arapça ve Türkçe) kısa tanıtıcı öz geçmişleri yer almaktadır:

1. باولو فريري (1921–1997):

مربٍّ برازيلي من أشهر المفكرين التربويين في القرن العشرين. عمل مع الفقراء والأميين في أمريكا اللاتينية، فتوصّل إلى أن التعليم التقليدي يُحوِّل الطالب إلى وعاء سلبي يُملأ بالمعلومات — وهو ما سمّاه "التعليم البنكي". كتابه بيداغوجيا المقهورين (1970) من أكثر الكتب التربوية تأثيراً في العالم.

Yirminci yüzyılın en tanınmış eğitim düşünürlerinden Brezilyalı eğitimci. Latin Amerika'da yoksullar ve okuma yazma bilmeyenlerle çalıştı; bu deneyimden hareketle, geleneksel eğitimin öğrenciyi bilgiyle doldurulan pasif bir kaba dönüştürdüğü sonucuna vardı — buna "bankacı eğitim modeli" adını verdi. Ezilenlerin Pedagojisi (1970) adlı kitabı, dünyada en fazla etki bırakan eğitim kitaplarından biridir.

Kaynak / المصدر: Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York: Herder and Herder. (Bölüm 2: Bankacı eğitim kavramı / الفصل الثاني: مفهوم التعليم البنكي).

2. إيريك فروم (1900–1980):

عالم نفس اجتماعي ألماني هاجر إلى أمريكا هرباً من النازية. جمع بين التحليل النفسي وعلم الاجتماع. يرى أن الإنسان الحديث يهرب من حريته طوعاً لأن الحرية مُرهِقة، فيلجأ إلى الامتثال والذوبان في القطيع. كتابه الخوف من الحرية (1941) صدى واسع جداً خارج دوائر علم النفس.

TR: Nazizmden kaçarak Amerika'ya göç eden Alman sosyal psikolog. Psikanaliz ile sosyolojiyi birleştirdi. Modern insanın, özgürlük yorucu olduğu için kendi isteğiyle ondan kaçtığını, bu yüzden uyumlanmaya ve sürü içinde erimeye sığındığını savunur. Özgürlükten Kaçış (1941) adlı kitabı, psikoloji çevrelerinin çok ötesinde geniş yankı bulmuştur.

Kaynak / المصدر: Fromm, E. (1941). Escape from Freedom. New York: Farrar & Rinehart. (Bölüm 4-5: Özgürlükten kaçış mekanizmaları / الفصلان الرابع والخامس: آليات الهروب من الحرية).

3. جيري هارفي (1935–2015):

أستاذ إدارة أمريكي في جامعة جورج واشنطن. اشتُهر بمقالة واحدة كتبها عام 1974 أصبحت من الكلاسيكيات في علم التنظيم، وهي "مفارقة أبيلين": كيف تتخذ المجموعات قرارات لا يريدها أحد من أعضائها، لأن كل واحد يظن أن الآخرين يريدونها.

George Washington Üniversitesi'nde Amerikalı yönetim profesörü. 1974'te yazdığı ve örgüt biliminin klasikleri arasına giren tek bir makaleyle ünlendi: "Abilene Paradoksu" — her bir üye diğerlerinin istediğini zannettiği için, grupların nasıl aslında hiçbir üyesinin istemediği kararlar aldığını anlatır.

Kaynak / المصدر: Harvey, J. B. (1974). The Abilene Paradox: The Management of Agreement. Organizational Dynamics, 3(1), 63–80.

4. لورنس كولبرج (1927–1987):

عالم نفس أمريكي طوّر نظرية مراحل النمو الأخلاقي. يرى أن الإنسان يمرّ بست مراحل في تطور حكمه الأخلاقي، من الطاعة خوفاً من العقاب، إلى الالتزام بمبادئ عدالة مستقلة عن القانون والعرف. معظم الناس — بحسبه — يتوقفون عند المراحل الوسطى ولا يبلغون أعلى المستويات.

Ahlaki gelişim evreleri teorisini geliştiren Amerikalı psikolog. İnsanın ahlaki yargı gelişiminde, ceza korkusuyla itaatten, yasa ve geleneklerden bağımsız adalet ilkelerine bağlanmaya kadar altı evreden geçtiğini savunur. Ona göre çoğu insan orta evrelerde takılı kalır ve en üst düzeylere ulaşamaz.

Kaynak / المصدر: Kohlberg, L. (1969). Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization. In D. A. Goslin (Ed.), Handbook of Socialization Theory and Research (pp. 347–480). Chicago: Rand McNally. (Altı evre sınıflandırması / تصنيف المراحل الست).

5. إدوارد ديسي (1942– ) وريتشارد رايان (1953 – )

ثنائي من علماء النفس في جامعة روتشستر. أسّسا معاً "نظرية التقرير الذاتي" منذ الثمانينيات، وهي اليوم من أكثر النظريات توظيفاً في علم النفس التربوي. خلاصتها: الإنسان يُبدع ويزدهر حين يتصرف من دافع داخلي حقيقي، ويتراجع حين تصبح المكافآت الخارجية هي المحرك الأساسي.

Rochester Üniversitesi'nden iki psikolog. 1980'lerden itibaren birlikte "Öz-Belirleme Teorisi"ni kurdular; bu teori bugün eğitim psikolojisinde en fazla kullanılan kuramlardan biridir. Özü şudur: İnsan gerçek bir içsel motivasyonla davrandığında yaratıcı olur ve gelişir; temel itici güç dışsal ödüller olduğunda ise geriler.

Kaynak :المصدر / Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum Press. (Öz-Belirleme Teorisi, içsel ve dışsal motivasyon / نظرية التقرير الذاتي، الدوافع الداخلية والخارجية).